

### Rezensionen

Bastian, Hannelore; Faulstich, Peter; Nuissl von Rein, Ekkehard; Schlüter, Anne; Gruber, Elke; Knoll, Joachim H.; Bosche, Brigitte; Siebert, Horst; Nolda, Sigrid

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Rezension / review

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**  
W. Bertelsmann Verlag

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bastian, H., Faulstich, P., Nuissl von Rein, E., Schlüter, A., Gruber, E., Knoll, J. H., ... Nolda, S. (2011). Rezensionen. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 79-93. <https://doi.org/10.3278/REP1102W079>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



DOI: 10.3278/REP1102W079

aus: **REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2011**

Erscheinungsjahr: 2011  
Seiten 79 - 93

Peter Faulstich Aufklärung - Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs Jörg Dinkelaker/Jochen Kade Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung - Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen Eva Eirimbter-Stolbrink Wissenschaftliches Wissen - Ansprüche an eine besondere Wissensform? Maria Worf Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen Steffi Robak Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten Peter Faulstich Aufklärung - Der Zugang zum Wissen und die Macht seines Gebrauchs Jörg Dinkelaker/Jochen Kade Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung - Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen Eva Eirimbter-Stolbrink Wissenschaftliches Wissen - Ansprüche an eine besondere Wissensform? Maria Worf Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen Steffi Robak Konstitution und Transfer von Wissen in globalen Unternehmenskontexten

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz  
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

### Zitiervorschlag

Rezensionen. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2011. Wissen - Potenzial und Macht, S. 79-93, Bielefeld 2011. DOI: 10.3278/REP1102W079

## Rezensionen

## Das Buch in der Diskussion



Arnold, Rolf

**Selbstbildung – oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?**

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2010,

333 Seiten, 19,80 Euro, ISBN 978-3-8340-0801-5

### Hannelore Bastian

Rolf Arnold und der Titel „Selbstbildung“ – Autor und Titel erschienen mir gute Gründe dafür zu sein, das Buch unter der Perspektive der Didaktik und der Umsetzbarkeit zu besprechen: Sie verheißen Anregungen für die Verortung der eigenen Arbeit und Impulse für die Weiterentwicklung der Angebote einer großstädtischen Volkshochschule. Unter diesem Blickwinkel tauchte ich in eine umfangreiche Lektüre ein und begegnete dabei vielen Begriffen, Argumentationen und Konzepten, die in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten die Diskussion auf verschiedenen Ebenen geprägt und durchaus auch die Praxis der Erwachsenenbildung beeinflusst haben. Arnold greift auf, dass Lernende nicht durch die Defizitbrille, sondern „als potenzial- und ressourcenreiche Subjekte“ gesehen werden sollten, dass Lernen nicht erzwungen werden kann, keineswegs an Institutionen gebunden und die Folge von Lehren ist, und dass Didaktik daher „Ermöglichungsdidaktik“ zu sein hat, die Raum für individualisiertes und reflexives Lernen schafft und den Prozess *kontinuierlicher Selbstveränderung in eigener Verantwortung unterstützt und begleitet. Die emanzipatorischen Ideen und Impulse von Freire und Illich, Cohen und Watzlawick, Bourdieu und Holzkamp* – um nur einige Namen zu nennen – werden in Erinnerung gebracht und dienen als Wegweiser, um Begriffen wie „Neue Lernkulturen“ oder

„Zukunftsorientiertes Lernen“ ihre wertende Ausrichtung zu geben. Arnold zeigt die vielfältigen didaktischen Probleme auf, die die organisierte Weiterbildung zu lösen hat, wenn sie es ernst nimmt mit der Abkehr vom „interventionistischen Paradigma“ und wenn sie die Bedeutung des informellen Lernens anerkennt: „Die Frage ist dann, was wir an hilfreichen Voraussetzungen schaffen können, damit die Selbstorganisation, die de facto immer stattfindet, sich optimal entfalten kann“ (S. 290).

Wenn die permanente Überschreitung der bisherigen Grenzen des Selbst in der Hierarchie unterschiedlicher Lernstufen als die höchste erscheint, fehlt indes die Thematisierung der Kehrseite dieser als Befreiung gedachten Bewegung, wie z.B. Ehrenberg sie beschreibt. Er analysiert, wie die positive gesellschaftliche Erwartung an eigenverantwortliche Selbstverwirklichung „das erschöpfte Selbst“ überfordern und sogar krank machen können – ein Gedanke, den die Erwachsenenbildung durchaus aufnehmen sollte.

In der prinzipiellen Übereinstimmung mit den multiperspektivisch begründeten Veränderungsforderungen an die organisierte Bildung stellt sich jedoch ein gewisses Unbehagen ein. Der Autor beschreibt den „Gestus“ seines Buches im Vorwort als „theoretische Suchbewegung“ und „Illustrierung durch selbst erlebte Praxis“. So kreise die Gedankenführung um ein Konzept der

Selbstbildung und um „konkrete (...) Ansätze zur didaktischen Inszenierung nachhaltiger Kompetenz- und Organisationsentwicklungen aus unterschiedlichen Kontexten“ (S. 11). Dieses „Kreisen“, das sich durch die in ihrer Gliederung schwer zu durchschauenden Kapitel zieht, bringt streckenweise ermüdende Redundanzen mit sich. Zahlreiche eingefügte Modelle, wie z.B. zur „Dreidimensionalen Didaktik“ (S. 90), zum Verhältnis von „Fachdidaktik und Didaktik“ (S. 97) oder zu den „Didaktischen Valenzen unterschiedlicher Settings“ (S. 111), bieten jeweils neue Facetten der Betrachtung und erscheinen damit ebenfalls als Teile der offenen Suchbewegung. Da das Spektrum der Bezugfelder für die im Einzelnen didaktisch anregenden Praxisbeispiele von Hochschule, Schule, Lehrerbildung und -fortbildung über berufliche Bildung bis hin zu Unternehmens- und Personalentwicklung reicht, bleiben diese Modelle tatsächlich „illustrativ“. Sie können die Forderungen und Fragen an eine grundlegend veränderte Didaktik wohl in ihrer Dringlichkeit unterstreichen, nicht aber beantworten. Wenn z.B. hervorgehoben wird, dass die Rolle des Lehrenden hin zum Begleiter, Gesprächspartner oder Berater weiter entwickelt werden muss – auch vor dem Hintergrund der universalen medialen Verfügbarkeit allen Wissens und der ständig wachsenden internetbasierten Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten –, so ist die Umsetzung dieser Forderung in ein didaktisches Konzept doch nicht ohne die Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen und der Voraussetzungen der Lernenden im jeweiligen Feld denkbar. Ein solches Konzept sähe für die Zielgruppe der Hochschulen anders aus als für erwachsenen Analphabeten, für berufserfahrene Lehrkräfte an Schulen anders als für freiberuflich Lehrende ohne pädagogische Ausbildung. Gerade gelingende Selbstbildung setzt komplexe Kompetenzen voraus, die zugleich das Ziel der Selbstbildung sind.

Unter dem Blickwinkel der Didaktik verbleibt der Gesamteindruck, mit hohem Aufwand von etwas überzeugt worden zu sein,

das man in weiten Teilen schon seit längerem für richtig hält. Damit stelle ich fest, dass ich mit meinen offenen didaktischen Fragen in guter Gesellschaft vieler bin, die in ihren Praxisfeldern Modelle erproben und Antworten auf das Problem suchen, organisierte Bildungsangebote bereitzustellen, und die zugleich das Konzept der „Selbstbildung“ ernst nehmen.

### Peter Faulstich

Die Frage nach den Möglichkeiten der Selbstbildung ist in Rolf Arnolds Text doppelt gestellt: zum einen als bildungstheoretisches Problem zur Klärung des Begriffs, zum anderen als persönliche Problematik im Sinne der Selbstfindung des Autors. Einerseits ist Selbstbildung ein Thema des Nachvollzugs des Begriffs Bildung; andererseits geht es für Rolf Arnold um die Suche nach der eigenen Bildung im Lebenslauf. Entsprechend werden immer wieder eigene Erfahrungen eingestreut. So ergibt auch der Untertitel des Buches einen Sinn – als Nachklang zu dem Bestseller Richard David Prechts „Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?“.

Arnold hatte schon immer einen Hang zum Angesagten, aber Modernität wäre im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb kein sinnvoller Punkt der Kritik. Auch geht der Text über Modewellen hinaus und sucht nach grundsätzlichen Verortungen und langfristiger Kontinuität der eigenen Identität. So ist – wie Arnold sich einordnet – „der Gestus dieses Buches zum einen theoretische Suchbewegung, und zum anderen Illustrierung durch selbst erlebte Praxis“ (S. 11).

Arnold beginnt seine Suche mit Kennzeichnungen der Pädagogik als Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft, reflektiert in Kapitel 2 deren methodischen Status als „unmögliche Disziplin“ zwischen Handlungs- und Beobachtungswissenschaft, relationiert im darauffolgenden Kapitel Bildung und Kompetenzentwicklung, versucht im vierten Kapitel eine Grundlegung zwischen Lebendigkeit und Selbst zu entwickeln, kommt in

Kapitel 5 zum Kern der Frage nach Identität und Selbst, führt dann in Kapitel 6 das „internationale Argument“ an, grenzt sich in Kapitel 7 gegen die Ideologie der Zweckfreiheit ab, verkündet in Kapitel 8 das „Ende der Monokonzepte“ für die Selbstbildung der Zukunft, um im nächsten Kapitel Selbstbetroffenheit zuzugeben und sich schließlich im letzten Kapitel gegen Kritiker abzusetzen und die Grundlinien Arnoldscher „Systemischer Bildungsforschung“ darzulegen. Man sieht, es geht Arnold auch um eine Zusammenfassung seiner bisherigen eigenen Entwicklung. Er selbst betont die Kontinuität: „In unseren denkerischen Suchbewegungen bleiben wir uns treu – zumindest sind es bloß Akzentverschiebungen, zu denen wir uns entschließen. So war es für mich zunächst das Interpretative, welches Individualisierung und Identität in der balancierenden Fortschreibung von Deutungsmustern, über die wir ja schon verfügen oder die uns nachdrücklich nahe gebracht werden, zu beschreiben schien. Dieses Interpretative erfuhr eine Wandlung und auch Präzisierung zum Konstruktivistischen und büßte im nächsten Schritt auch seine vornehmlich kognitive Aufladung ein, da wir unsere Welt fühlen, bevor wir sie deuten, interpretieren und konstruieren. Der Emotionale Konstruktivismus (...), der dadurch als Denkraum entstand, eröffnete auch neue praktische Zugänge für eine stärker erlebnisverbundene Gestaltung nachhaltiger und transformativer Lernprozesse, wie zahlreiche Beispiele in dem vorliegenden Buch verdeutlichen“ (S. 12). Nach Arnolds Liebelei mit dem radikalen Konstruktivismus, bei der die theoretische Geliebte, die Bildung, in die Wüste geschickt worden ist, fragt man nun doch verwundert: Wieso kehrt Letztere nun abgemagert als Selbstbildung zurück?

Es ist schwierig, sich in der Vielfalt der Bezüge zurechtzufinden. Das fängt schon mit den Vorsprüchen an, in denen Hans Georg Gadamer, Jehuda Amichai und Gregory Bateson angeführt werden. Eklektizität ist aber auch kein tragfähiger Punkt der Kritik.

Man sieht, es geht Arnold um eine Grundlegung der eigenen Arbeit mit erheb-

lichem Aufwand. Vieles wäre anzumerken, aber des Pudels Kern ist die Suche nach einer wissenschaftstheoretischen Selbstbestimmung. Nachdem – noch immer strikt radikal-konstruktivistisch – der Begriff „Wahrheit“ aufgegeben worden ist, werden konsequent alle Versuche, trotzdem die Beliebigkeit der Wirklichkeitserfassung zu durchbrechen, als „objektivistisch“ etikettiert. Arnold sucht derzeit sein Heil in seinem „Emotionalen Konstruktivismus“. Hier kann man nur warnend den Zeigefinger heben und – apodiktisch – auf die lebensphilosophischen, irrationalen Entgleisungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Erwachsenenbildung hinweisen. An dieser Stelle, da wir schon beim Pudel waren, kann der Spruch des Mephistopheles angebracht werden: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft“. Der Verzicht auf eine reflektierte Rationalität gebiert Gespenster – das weiß der Teufel.

Statt weiter hartnäckig über Reichweite und Grenzen der Vernunft nachzudenken, wird – eher formelhaft – „systemische Pädagogik“ eingeführt. Aber auch das „Systemische“ bleibt leer; es müsste durch konkrete Strategien des Begreifens gefüllt werden. Das gilt auch für den Begriff „Konstruktivismus“, der sich in der wissenschaftstheoretischen Diskussion mittlerweile differenziert hat und bis zum kulturtheoretischen und pragmatistischen Konstruktivismus reicht. Letztlich ist in einem allgemeinen Sinn jede Wissenschaft, die die Unmittelbarkeitsverhaftung durchbricht, „konstruktivistisch“.

Der gegen Kritik abschirmende Vorwurf der „Angriffbarkeit“, der vor allem gegen Ludwig Pongratz erhoben wird (S. 309), fällt auf Arnold zurück, wenn dieser kontroverse Positionen als Standpunkt der „Gewissheitsapostel“ stigmatisiert. Während Arnold für eine Logik des „Und“ plädiert, zelebriert er selbst die Differenz des „Entweder-Oder“. Es scheint nur die Alternative zwischen Radikalkonstruktivismus und „objektivistischem Neorealismus“ zu geben. Wahrheit erscheint dann entweder als Abbild oder als „Erfindung eines Lügners“ – ein Zitat von

Försters, das Arnold für sich selbst reklamiert (S. 309). Das Jahrtausende alte Bemühen und Nachdenken über Zugänge des Denkens zum Sein wird abgeschnitten. Es erscheint dann wie ein Glaubensbekenntnis bei der Verkündigung der endgültigen Wahrheit, dass es Wahrheit nicht gäbe. Die Lektüre lohnt sich jedoch: Man kann sich aufregen, aber auch anregen lassen.

### **Ekkehard Nüssli**

„Das Thema des vorliegenden Buches ist die Selbstbildung“ – heißt es lakonisch am Beginn (S. 11). Um sich einem Verständnis dessen zu nähern, was „Selbstbildung“ hier bedeuten soll, muss man das Buch lesen. Neben verschiedenen Ansätzen, den Begriff und das, was der Autor meint, einzuordnen, zu reflektieren und zu durchdringen, findet sich die Definition: „Selbstbildung ist das Ergebnis reflexiver und transformativer Lernprozesse, deren Motiv prinzipieller Art ist: Es kann immer auch ganz anders sein und ist es auch, und der Einzelne erwirbt für sich Möglichkeiten eines Andersseins aus der Unterscheidung heraus“ (S. 279).

Rolf Arnold hat eine Zwischenbilanz zu seinen Reflexionen einer (Erwachsenen-) Bildung vorgelegt, die sich auf eigene Forschungen und praktische Erfahrungen stützt, so im Vorwort (S. 11). Unter der Einschränkung „die Verdunkelung der eigenen Selbstbildung wird auch in den hier vorliegenden Überlegungen nicht vollständig aufgelöst werden“ (S. 11) zeichnet er dabei seinen eigenen Weg in einer anregenden Weise nach: Vom Interpretieren und Deuten gelangt er über den konstruktivistischen Ansatz und den emotionalen Konstruktivismus hin zum „systemisch-konstruktivistischen“ Verständnis: Er setzt sich mit einzelnen Aspekten der Erwachsenenbildungsdiskussion wie etwa der Kompetenzentwicklung und der Fachdidaktik auseinander und schärft deren Umrisse und zugleich seine eigene Position, an vielen Stellen eingerahmt in eigene Erfahrungen und Gedanken. Das Buch ist auch

formbewusst: Der fortlaufende Text weist gedankliche Meilensteine, differenzierte Aussagen Dritter, Beispiele und Selbstbezüge inhaltlich und grafisch aus und geht – eine gute Vorlage für die Ausbildung von Studierenden – sehr bewusst mit den Anmerkungen als dem Ort der literarischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung um.

Der Bogen ist weit gespannt: Es geht um die Auseinandersetzung mit der eigenen Wissenschaft, der Pädagogik, den Erziehungs- und den Bildungswissenschaften; in Bezug auf letztere werden kritische Fragen nach Entstehungs-, Interessen- und Verwertungskontexten gestellt. Es geht um die Debatte um Kompetenzentwicklung, den Mehrwert des Kompetenzbegriffes in der erziehungswissenschaftlichen Debatte und die Konsequenzen für pädagogisches Handeln. Es geht um die Professionalisierung und um kritische Fragen nach ihren Hintergründen und Legitimationsbastionen. Es geht um das dialektische Verhältnis von Bildung und Entwicklung, in dem Bildung Entwicklung begründet und gleichzeitig voraussetzt. Und es geht immer wieder um Bildungsforschung und Ansätze des Erkennens, des „Begreifens“ des Verhältnisses von Subjekt und Umwelt.

Der Autor empfiehlt seinen Studierenden: „Studieren heißt in erster Linie Lesen, Lesen und Lesen! Sie müssen in Ihrer Studienzeit den Kontakt zu Denkern pflegen“ (S. 153). Dies weist er durch die vielen, teilweise auch überraschenden Bezüge zu unterschiedlichen Diskurskontexten immer wieder als eigene Praxis nach. Gerade auch in der Auseinandersetzung mit anderen Denkern prägt sich die „Selbstbildung“, schärfen sich Perspektiven und gleichzeitig unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten – mehr noch als in seinen autobiographischen Illustrationen unterlegt Arnold dies durch die Beweglichkeit seiner Argumentation im erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen. Auch wenn es manchmal der eigenen begrifflichen Präzision nicht dient, wenn Bezüge zu anderen disziplinären Diskursen überhandnehmen – erhellend für den eigenen Standpunkt ist es allemal.

Rolf Arnold geht mit seinem heutigen „systemisch-konstruktivistischen“ Blick selbstbewusst in die Debatte. Er greift aktuelle und auch weniger aktuelle Aspekte (z.B. Kompetenzen, selbstgesteuertes Lernen) auf und betrachtet sie aus seiner Sicht. Dabei entwickelt er Reflexionsansätze meist weiter: Das „Selbstlernen“ etwa, insbesondere von Dohmen in den späten 1990er Jahren (kommend vom „self-directed learning“ der US-amerikanischen Diskussion) in die deutsche Debatte gebracht, wird von Arnold in Richtung auf eine „Eigendrehung“ auch im Anschluss an hirnpfysiologische und bewusstseinstheoretische Argumentationen weitergedacht (S. 134ff.). Und bei der Diskussion um die Kompetenz und Kompetenzfeststellung weist Arnold zu Recht darauf hin, dass es keine Kompetenz-, sondern nur eine Performanzmessung gibt (S. 77).

Im Kern geht es Arnold darum, Bildung als „durchspürten Ausdruck des eigentlichen Selbst“ (S. 151) zu begreifen, als eine radikale Fortführung des Subjektgedankens im Bildungsgeschehen, die sich nur durch die Verschränkung dieses Selbst mit einer gesellschaftlichen Praxis relativiert (S. 153ff.). Damit liegt Arnold nicht im Mainstream der gegenwärtigen Diskussion der Erwachsenenbildung in Deutschland, auch wenn die behandelten Themen im Land durchaus zum Alltag gehören. Es ist kein Zufall, dass dieser Ansatz – wie immer wieder in den autobiographischen Reflexionen erörtert – stark von den Erfahrungen beeinflusst und geprägt ist, die der Autor in vielen Jahren internationaler Bildungsarbeit gewonnen hat. Anders als manche Entwicklungspädagoginnen und -pädagogen, die nicht nur den Denkansatz, sondern auch das System der eigenen Bildung zu exportieren versuchen, hat Arnold nicht nur Diskrepanzerlebnisse gehabt, sondern sie auch reflektiert und in Erfahrungen verarbeitet. Er hat zugehört, wenn es um Sinn, Ziel und Übertragbarkeit von Bildung ging, und die Erfahrung der Relativität von Sichtweisen und Werten in sein Konzept von „Selbstbildung“ übernommen. Es ist nicht nur diese Erfahrung, die gedanklich

weiterträgt – es ist die Reflexion der Erfahrung: „Dieses Erfahrungswissen – häufig als Praxiserfahrung hochgehalten – macht aber auch blind. Indem man mit zunehmender Erfahrung seine Muster festigt, drohen diese zu erstarren, d.h. man (...) reagiert musterhaft“ (S. 42). Es sind diese reflexiven Schleifen, die Arnolds „Zwischenbilanz“ wie auch seine früheren Arbeiten für die Erwachsenenbildung über die deutsche Erwachsenenbildung hinaus fruchtbar machen, auch wenn man – von einem anderen Ansatz kommend – mit der einen oder anderen Sichtweise nicht einverstanden ist. Dabei geht es erkennbar darum, auf diesem Zwischenstand aufzubauen und konsequent weiterzudenken. Es gibt einige Sachverhalte, die unter dem Aspekt der „Selbstbildung“ konsequent weitergedacht werden könnten, nicht nur von Rolf Arnold alleine. Etwa wenn es um den Umgang mit „Störern“ in pädagogischen Situationen geht – welcher Pädagoge, welche Pädagogin hat solche „druckvollen“, wie Arnold schreibt, Situationen noch nicht erlebt? Arnold bringt den „Störer“ als Beispiel zur Beschreibung der Pädagogik als Handlungs-, Reflexions- und Subjektwissenschaft ein (S. 46ff.) und geht nach der Skizze der Ausgangslage in eine Lösungsdebatte mit Handlungsempfehlungen. Mir fehlt hier der Schritt der Reflexion („Was ist überhaupt das Störende in diesem Fall?“) und der Schritt der Perspektivenverschränkung in der Gruppe („Empfinden das die Lernenden als Störung und wie wollen sie das lösen?“) – eine Beschränkung der subjektwissenschaftlichen Sicht auf die Lehrperson wird (auch) einer solchen sozialen Situation nicht gerecht.

Insgesamt betrachtet ist die vorliegende Publikation ein nicht leicht zu lesendes, sehr denkanregendes und vorwärtsweisendes Buch, das übrigens auch sprachlich gelegentlich mit reflektierten Überraschungen – wie „Einspurung“, „Aufschienung“, „Wortgeraschel“, „Angriffigkeit“ oder „tote Wissensmast“ – aufwartet.



## Rezensionen

Hadjar, Andreas (Hg.)

### Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten

VS Verlag für Sozialwissenschaften,  
Wiesbaden 2011, 453 Seiten, 34,95 Euro,  
ISBN 978-3-531-17288-0

Der von Andreas Hadjar herausgegebene Sammelband hat es in sich! Er nimmt anlässlich der Aussage, dass Jungen nun im Bildungssystem benachteiligt werden, die Debatten um Geschlechterungleichheiten auf. Der wissenschaftliche Diskurs der letzten Jahre über die „schlechteren Schulnoten der Jungen“ wird häufig von aktuellen Dramatisierungen geprägt, die sicherlich den Blick auf wichtige Entwicklungen lenken können, aber gleichzeitig auch kulturelle, soziale und historische Gesamtzusammenhänge vergessen macht. Der Sammelband soll, so schreibt der Herausgeber – Professor für Bildungssoziologie an der Universität Luxemburg – in seiner Einleitung, „einen aktuellen Überblick über den sozialwissenschaftlichen Stand der Forschung anhand ausgewählter empirischer Befunde“ liefern. So wurde das Werk in drei große Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel werden die empirischen Befunde vorgestellt. Dies geschieht beispielhaft anhand der Ergebnisse des Jahresgutachtens des Aktionsrats Bildung von 2009, das die verschiedenen Bildungsphasen nach Geschlechterungleichheiten aufzeigt. Das zweite Kapitel „Auf der Suche nach Ursachen“ thematisiert abwechselnd geschlechtsspezifische Muster von Schulerfolgen von Jungen und Mädchen. Die „ausgewählten“ empirischen Studien beziehen sich auf die Schweiz, Österreich und Deutschland. Sie nehmen unterschiedliche Schultypen, insbesondere die Grundschulen, und Übergangspassagen – auf das Gymnasium und auf die Universität – in den Blick oder untersuchen Fachinteressen und Fachwahlen wie Mathematik, Sprachen (Lesefähigkeiten) und Naturwissenschaften/Technik. Das dritte Kapitel enthält Rückblicke

auf die Debatte um geschlechtsspezifische Unterschiede.

Vor allem das dritte Kapitel ist hochexplosiv, denn es reagiert auf den 2002 veröffentlichten Aufsatz aus der Zeitschrift für Pädagogik „Bringing Boys Back in“ von Heike Diefenbach und Michael Klein. Heike Diefenbach nimmt in ihrem Beitrag zum vorliegenden Sammelband nicht allein einen Rückblick auf die Debatte über die Nachteile von Jungen im deutschen Bildungssystem auf, sondern wirft grundsätzliche Fragen der Rezeption von Publikationen auf. Sie fragt nach Gründen, warum man die von ihr beobachteten Bildungsnachteile von Jungen gegenüber Mädchen in der wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht wahrnehmen will und zweifelt daran, ob die pädagogische Zunft überhaupt genügend von Wissenssoziologie, Philosophie und Methodologie der Sozialwissenschaften versteht, um deren Ergebnisse einschätzen zu können. Sie kritisiert den Lobbyismus für Mädchen und Jungen, der sich nicht unbedingt aus wissenschaftlichen Untersuchungen ergibt. Sie verweist darauf, dass statistische Korrelationen Zusammenhänge ausweisen, aber keine Kausalitäten darstellen (S. 347). Wissenschaft solle in „Anlehnung an Dahrendorf“ nicht die „reine Magd der Wirtschaft oder der Politik oder einer umfassenden bürokratischen Ideologie“ (S. 352) werden. Wichtig ist auf jeden Fall ihre Erkenntnis, dass das „doing gender“ eher „irrelevant für die Erklärung der Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen“ ist, „wenn nicht gezeigt werden kann, wie genau dieses ‚doing gender‘ bestimmte schulische Nachteile für Jungen produziert“ (S. 356).

Der darauf folgende, aus dem Englischen übersetzte Artikel „Geschlecht und Bildungserfolg – Eine Analyse aus der Sicht der Feminist Theory“, der die Debatte über die panische Sorge um ein offensichtliches Leistungsdefizit der Jungen im Bildungssystem von Großbritannien darstellt, ist vom Herausgeber klug gewählt. In Großbritannien konnte nachgewiesen werden, dass weniger das Geschlecht als die ethnische und soziale Herkunft starke Effekte auf Schulleistungen

hat (S. 372). Becky Francis und Christine Skelton diskutieren die Erklärungsversuche um den schulischen Misserfolg der Jungen. Insbesondere die Forderung nach mehr männlichen Lehrern in der Primarstufe erfährt über die Diskussion der Forschungsergebnisse eine Relativierung. Wieweit „Männlichkeitskonstruktionen“ wirklich die Schulnoten negativ als Verweigerung von Leistungen beeinflussen, ist danach offensichtlich eine Frage der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppierungen, trifft jedoch auf keinen Fall für alle zu. Schließlich sind Geschlechterkonstruktionen hochkomplex. Sie zeigen sich in einer Bandbreite von Verhaltensweisen, die sich zwischen „cool sein“ und „freundlich sein“ ausdrücken können. Sie sind außerdem Bestandteil der individuellen – auch physischen – Identitätsarbeit, die nicht anstrengungslos verläuft und sich im Laufe des Lebens verändert. Die Balance zwischen Leistung und „Freundschaftlichkeit“ als sozialem Verhalten innerhalb des schulischen Alltags scheint für die Akzeptanz bzw. Popularität unter Schüler/innen ausschlaggebend zu sein.

Der sich anschließende Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland prüft die Frage: „Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen?“ Die Autorin bezweifelt die notwendige Vorbildfunktion von Pädagog/innen nicht allein aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen, sondern auch aus der Sicht von weiblichen und männlichen Lehrkräften. Es spricht nichts gegen mehr Männer im Grundschullehramt, so ihre Position, aber „als Vorbild für hegemoniale Männlichkeit“ werden sie nicht benötigt. Entscheidend ist allerdings die Bewusstmachung von Geschlechterbildern in der Schule, die divers sein sollten, aber nicht die bestehenden gesellschaftlichen Probleme mit Sexismus und Misogynie verstärken müssen.

Hervorragend ist auch der Aufsatz von Regula Julia Leemann und Christian Imdorf „Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere“, weil er die Strukturen des Bildungssystems als Voraussetzungen bzw. festgelegte Wege der

Vergeschlechtlichung der Biographien von Frauen und Männern aufzeigt. Die beruflichen Positionen von Frauen und Männern ergeben sich aufgrund der einmal eingeschlagenen Ausbildungswege in einem nach wie vor horizontal geschlechtsspezifisch strukturierten Ausbildungs- und Erwerbsarbeitsmarkt, der über Abschlüsse und Bildungstitel perpetuiert wird. Die letzten Beiträge fragen zusammenfassend, was sich aus den Befunden für Lehrpersonen, Lehrpersonenausbildende und die Bildungspolitik lernen lässt.

Es handelt sich um ein aufschlussreiches und daher sehr lesenswertes Buch. Der Sammelband lässt sich für die Aus- und Weiterbildung hervorragend einsetzen. Er bietet u.a. Möglichkeiten, über förderliche Umgangsweisen nachzudenken, Selbstbehauptungsstrategien wie „cool sein“, die als Sozialisationseffekte aus spezifischen Milieus verstehbar sind, zu hinterfragen und Geschlechtersegregationen als strukturelle Phänomene in den Blick zu nehmen. Wird der Band entsprechend eingesetzt, könnte er dazu beitragen, den „Arme-Jungen-Diskurs“ zu versachlichen.

*Anne Schlüter*

Hartz, Stefanie

### **Qualität in Organisationen der Weiterbildung**

Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung der Lernorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung

VS Verlag für Sozialwissenschaften,  
Wiesbaden 2011, 361 Seiten, 39,95 Euro,  
ISBN 978-3-531-17485-3

Nach zwei Jahrzehnten intensiver Diskussion um Qualität und deren Ausgestaltung, Steuerung und Organisation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung legt Stefanie Hartz mit ihrer Studie endlich auch Ergebnisse einer anbieterunabhängigen Wirkungsforschung zu einem Qualitätsmanagementmodell vor. Es handelt sich dabei um das mittlerweile in der Praxis viel verwendete

Verfahren der Lernorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW), das von Bund und Ländern in Deutschland im letzten Jahrzehnt in das System der Weiterbildung – politisch gewollt – implementiert wurde. Darüber hinaus stellt LQW eine Art Exportschlager dar, denn auch in Österreich wurden in letzter Zeit viele Volkshochschulen nach diesem Verfahren zertifiziert.

Die vorliegende Untersuchung, die im Rahmen einer begleitenden Evaluation des Implementierungsprozesses im Auftrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und der Bund-Länder-Kommission (BLK) durch die Universität Tübingen erstellt wurde, dürfte demnach auf ein hohes nationales und internationales Interesse stoßen. Die zentralen Fragen, die neben der Wissenschaft vor allem die Praxis interessieren, befassen sich mit der Akzeptanz und der Wirkung von LQW. Schließlich erwarten Weiterbildungsanbieter durch die Einführung eines Qualitätsmanagementverfahrens nicht nur Qualitätsverbesserung, Effizienzsteigerung, Wachstum und Legitimation. Zumeist ist der Implementierungsprozess auch mit Kosten, Zeit und diversen Reorganisationsprozessen verbunden. Bei LQW kommt hinzu, dass dieses Verfahren im Unterschied zu anderen explizit den Lehr-Lern-Prozess in den Fokus der Qualitätsbemühungen stellt. Diese auf die Interaktion gerichtete Lernerorientierung prädestiniert das Verfahren – laut Aussage der Entwickler vom ArtSet-Institut Hannover – schließlich für eine Verwendung in pädagogischen Kontexten.

Was sich einfach anhört – nämlich zu fragen, wer LQW verwendet und in welchem Ausmaß, welche Erwartungen und Motive die einzelnen Akteure daran knüpfen, wie sie das Modell umsetzen, welche Ebenen des Handelns durchdrungen und wo letztendlich Wirkungen erzielt werden – stellt sich im komplexen Feld der Weiterbildung als äußerst schwierig dar. Denn Weiterbildung weist nicht nur sehr unterschiedliche Organisationsformen auf, sie ist auch auf verschiedenen Ebenen verortet – sie findet Anschluss durch das Subjekt über Organisationen und Systeme

und über die Gesellschaft. Dementsprechend vielschichtig, aber auch widersprüchlich, wenig eindeutig und kausal ist ihre Wirkung. Stefanie Hartz begegnet dieser Komplexität, indem sie ihre Studie an zwei aktuelle, das Feld theoretisch ordnende Konzepte anbindet: die Luhmannsche Systemtheorie und den Neo-Institutionalismus. Um die verschiedenen Akteure auf unterschiedlichen Ebenen empirisch „einzufangen“, kombiniert sie diverse quantitative und qualitative Methoden (standardisierte Befragungen, Experteninterviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, organisationsbezogene Fallstudien).

Die Studie ist logisch nachvollziehbar in fünf Teile gegliedert. Nach einer Einleitung (Teil A) wird in Teil B die aktuelle Qualitätsdebatte in der Weiterbildung vor allem aus der deutschen Perspektive entfaltet. In Teil C erfolgt die theoretische Verortung der Untersuchung kenntnisreich im Rahmen der Evaluationsforschung und in Anschluss an die Systemtheorie und den Neo-Institutionalismus. Teil C widmet sich der Darstellung der Untersuchung, dem methodischen Design, der Datenerhebung und der Auswertung. Kernstück der Studie bildet Teil E. Hier werden die umfangreichen Ergebnisse der Akzeptanz- und Wirkungsanalyse von LQW dargestellt. Dieser Teil enthält eine Fülle an Detailinformationen, deren genaues Studium unter einem vertiefenden thematischen Fokus sehr lohnend ist. Wer einen Überblick über die wesentlichen Ergebnisse der Studie sucht, wende sich der Zusammenfassung von Teil E zu.

Einige exemplarische Befunde können an dieser Stelle genannt werden: Unter dem Begriff der „selektiven Attraktivität“ wird die Tatsache gefasst, dass offenbar nicht alle Weiterbildungsanbieter gleichermaßen an LQW interessiert sind. In Deutschland wie übrigens auch in Österreich sind es vor allem „staatsnahe“ Einrichtungen, die mit LQW auf das durch die Politik induzierte Testungsverfahren reagieren. Ein weiterer wesentlicher Befund besteht darin, dass LQW seine qualitätsentwickelnde Wirkung vor allem auf der organisationalen und makro-

didaktischen Ebene entfaltet, indem es diverse managementbezogene Prozesse optimiert und verbessert. Kaum bzw. keine Wirkungen testiert die Autorin LQW in Bezug auf das Wachstum der Organisation und im Hinblick auf die Lehr-Lern-Interaktion. Etwas polemisch formuliert könnte man sagen: LQW wirkt, bleibt aber vor der Seminartür stehen. Eine Ursache für diesen widersprüchlichen Befund sieht die Autorin in den zwei unterschiedlichen Systemlogiken, die in der Weiterbildung unter einen Hut zu bringen sind: Organisation und Management auf der einen Seite sowie Pädagogik und Interaktion auf der anderen. Um diese These zu stützen, sind freilich weitere Untersuchungen notwendig – insbesondere auch zur Implementierung anderer Qualitätsverfahren in der Weiterbildung. Zum Schluss noch ein kleiner Kritikpunkt: Eine zum Teil verständlichere Sprache hätte der Studie gut getan. Die Wissenschaftlichkeit würde dadurch keinesfalls leiden, die Untersuchung fände aber eine breitere Leserschaft.

*Elke Gruber*

Ioannidou, Alexandra

### **Steuerung im transnationalen Bildungsraum**

Internationales Bildungsmonitoring zum  
Lebenslangen Lernen

Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag,  
Bielefeld 2010, 311 Seiten, 26,90 Euro,  
ISBN 978-3-7639-1991-8

Zu Zeiten, da die Universität ihrer Tradition und ihrer Qualitätsmaßstäbe noch sicher war, hätte man der vorliegenden Arbeit gewiss das Prädikat „opus eximium“ zugesprochen, sie also schlicht eine „hervorragende Leistung“ genannt. Ich sage dieses Lob im Vorwege bereits so eindeutig, weil nachfolgende Einwände, zusätzliche Überlegungen und eigene Positionen diesen Eindruck nicht verstellen sollen.

Die Arbeit geht auf ein Gutachten für die Hans-Böckler-Stiftung zurück, das 2008 abgeschlossen wurde; es wäre daher unfair, wenn man nachfolgende Ereignisse, die eben nicht mehr genannt werden können, der Verfasserin als Auslassungen anlastete. Ich denke hier vor allem an das Projekt der Bertelsmann-Stiftung zum Zustand des Lebenslangen Lernens in europäischen Ländern ([www.elli.org](http://www.elli.org), Stand: 12.05.2011), das wesentlich auf den Indikatoren der UNESCO aufbaut und sich auf die vier Säulen „learning to be, to know, to do, to live together“ im Jacques Delors-Berichts beruft.

Die Arbeit kann bisherige Beschreibungen des Lebenslangen Lernens vor allem dadurch übertreffen, dass sie nicht nur narrativ in der Genese oder in der mäandernden Gemächlichkeit internationaler Diskussionen verbleibt, sondern dass sie dem Begriff und der Sache eine Plausibilität und Operationalität zusprechen kann, indem sie das Lebenslange Lernen als einen Steuerungsmechanismus in der Bildungspolitik und als Teil einer politikwissenschaftlich gegründeten Bildungsforschung (S. 85) im Anschluss an F. W. Scharpfs „Akteurzentrierten Institutionalismus in der Politikforschung“ (2006) entfaltet. Und nebenbei erhält der irrlichternde Governance-Begriff hier eine konzise Fassung (S. 39).

Das Ziel des Projekts und damit auch der vorliegenden Arbeit kennzeichnet die Verfasserin wie folgt: „Das Projekt zielte darauf ab, das Konzept des LLL in bildungspolitischer und empirischer Hinsicht zu rekonstruieren, indem es seine Rezeption in der Bildungspolitik auf nationaler Ebene aufzeigt und seine Implementierung in nationale und internationale Modelle des Bildungsmonitoring und der Bildungsberichterstattung erforscht. Den bildungspolitischen Hintergrund der Untersuchung bilden drei Phänomene: Die globale Diffusion der bildungspolitischen Leitidee des LLL, die Emergenz eines transnationalen Bildungsraumes jenseits des Nationalstaates und das Aufkommen neuer Steuerungsmechanismen und -praxen im Bildungsbereich, die sich treffender unter dem Begriff „Governance“ subsumieren lassen“ (S. 21).

Darauf basierend entwirft die Verfasserin eine stringente Gliederung, die sie nachfolgend auch einhält, wobei ich die wiederholte Besinnung auf den jeweiligen Stand bisheriger Erläuterungen im Kontext der Gliederung für durchaus entbehrlich halte; diese Teilhabe an dem, was die Verfasserin nachfolgend berichten wird und was sie bereits berichtet hat, mag vielleicht einer unnötigen Didaktisierung geschuldet sein – in einem wissenschaftlichen Werk will ich durch derlei praxeologische Rücksichtnahmen nicht gestört werden.

In sechs Teilen beinhaltet die Arbeit eine erstaunlichen Materialfülle, eine stupende Argumentationsdichte – die Brüder Grimm hätten das wohl auch die „Andacht vor dem Geringfügigen“ genannt – und einen rasonierenden Sinn für das Mögliche ihres empirischen Designs.

Für den empirischen Zugang wählt die Arbeit aus verständlichen Gründen – und durchaus in vergleichender Absicht – die drei Fallländer Deutschland, Griechenland und Finnland aus, und für die Indikatoren lässt sie sich von Materialien, Dokumenten und Experten-Interviews (n=14, sic!) aus dem Umkreis von EU und OECD (S. 104ff.) anleiten. Weshalb erfahren wir aber nicht die Namen der Experten?

Im Blick auf die heutige bildungspolitische Befindlichkeit kann zusammengefasst werden, dass sich das Lebenslange Lernen von einer transnationalen Vision über eine noch weithin unverbindliche bildungspolitische Konzeption inzwischen zu einem implementierten Instrument nationaler Bildungspolitiken weiterentwickelt hat („Steuerungsphilosophie von Bildungssystemen“, S. 254). Das hat sich allerdings noch nicht in allen Amtsstuben herumgesprochen. Man möchte der Verfasserin wünschen, dass Sie diesen Entwurf in eine „nationale Erhebung zur Weiterbildung bzw. LLL für Griechenland“ (Fn 131) einbringen kann.

Der Beckmesser schweigt, nur will er eine Zumutung nicht verschweigen, deren Anmerkung die Verfasserin überlesen sollte. Da greift der Verfasser der Vorbemerkun-

gen in die Lyra und intoniert die Sätze: „Die Autorin ist mittlerweile ins griechische Bildungsministerium berufen worden, wo sie sicherlich auf den gesammelten Erfahrungsschatz zurückgreifen und wichtige Impulse setzen kann. Es wäre nicht verwunderlich, wenn uns die Griechen – mit Blick auf all das, womit sie die europäische Entwicklung seit der Antike befruchtet haben – auf diesem Wege erneut wichtige Einsichten vermitteln würden“ (S. 15). Oh heilige Einfalt. Ich mache es schlichter und nenne die Arbeit noch einmal eine außergewöhnliche Leistung, der ich gern Respekt zolle.

*Joachim H. Knoll*

Münk, Dieter/Severing, Eckart (Hg.)

### **Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf**

#### **Berichte zur beruflichen Bildung**

Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn,  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,  
240 Seiten, 19,90 Euro,  
ISBN 978-3-7639-1130-1

Im betrieblichen Kontext ist eine Änderung und Ausweitung der Qualifikationsanforderungen zu beobachten, so dass auch überfachliche und informell erworbene Kompetenzen eine größere Bedeutung erfahren. Sichtbar wird dies z.B. in einer verstärkten Nachfrage nach Instrumenten und Methoden der Kompetenzfeststellung sowie einer Förderung solcher Verfahren von Seiten der Bildungspolitik. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen werden empirisch gesicherte Forschungserträge in Bezug auf die Zuverlässigkeit und Aussagefähigkeit von Kompetenzfeststellungen immer wichtiger. Der von Dieter Münk und Eckart Severing herausgegebene Band trägt zur Klärung der theoretischen Grundlagen bei und resümiert den Status Quo der Auseinandersetzung in Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung

im Betrieb. Er basiert auf einem Workshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz und umfasst 13 Beiträge, die in drei Themenblöcke gegliedert sind: „Methoden der Kompetenzfeststellung“, „Kompetenzfeststellung in Organisationen“ und „Kompetenz und Lernort Betrieb“. Vorangestellt werden drei einleitende Beiträge von Dieter Münk und Thomas Reglin, John Erpenbeck sowie Eckart Severing, die auf die Herausforderungen der Kompetenzfeststellung im Betrieb fokussieren, den Forschungsstand systematisieren und wichtige Herausforderungen benennen, die vor allem im Spannungsfeld von Verlässlichkeit und Handhabbarkeit der Verfahren gesehen werden. Angesichts der vielen vorherrschenden Kompetenzdefinitionen liefert Erpenbeck in seinem Beitrag eine hilfreiche Klärung des Begriffs „Kompetenz“, in dem er zwischen einer Kognitionsrichtung und einer Performanzrichtung unterscheidet. Letztere ist für den beruflich-betrieblichen Bereich entscheidend, da es Kompetenzen als spezifische Handlungsfähigkeiten begreift und nicht auf Wissen reduziert. Diesem Kompetenzbegriff lassen sich die meisten Artikel des Bandes zuordnen. Im ersten Teil zu „Methoden der Kompetenzfeststellung“ stellen Nickolaus, Gschwendtner und Geißel Ergebnisse einer empirischen Validierung und Modellierung des Konstrukts der beruflichen Handlungskompetenz am Beispiel der Ausbildung zum KfZ-Mechatroniker vor. Geithner und Moser beschreiben in ihrem Artikel die Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Messung von Berufserfahrung und orientierten sich dabei an erlebten, herausfordernden Situationen von Führungskräften. Im Beitrag von Margit Stein geht es um praktisch erprobte und evaluierte Methoden zur Kompetenzfeststellung von Auszubildenden. Julia Gillen hebt in ihrem Text die Chancen und Risiken von Kompetenzfeststellung zur Förderung von Selbstreflexivität und Entwicklung der Persönlichkeit hervor.

Im zweiten Teil des Buches versammeln sich drei Beiträge zum Thema „Kompetenzfeststellung in Organisationen“. Hier

werden insbesondere in den ersten beiden Beiträgen Ansätze zur Operationalisierung und Verbindung von Kompetenz in Bezug auf die Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation vorgestellt. Das von Göschke und Wilkens entwickelte Modell basiert auf der Frage, wie sich Kompetenzbeziehungen zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen abbilden lassen. Auch Barthel, Mattes und Zawacki-Richter thematisieren die Verbindung individueller und organisationaler Kompetenz und führen ihren Kompetenzkapitalindex ein, der Ansätze zur Bewertung individueller (z.B. „Kodex“) und organisationaler Kompetenz („EFQM – Qualitätsmanagementsystem der European Foundation of Quality Management“) verbindet. Der letzte Beitrag in diesem Themenabschnitt von Elsholz und Gottwald beschreibt das Verfahren „KomPakt50“, ein zielgruppenspezifisches Kompetenzbilanzierungsverfahren, das für ältere Arbeitssuchende entwickelt wurde. Die Zuordnung zum oben genannten Themenbereich bleibt allerdings unklar.

Im dritten Teil „Kompetenz und Lernort Betrieb“ stellen die beiden Beiträge von Burger und Saniter sowie Fietz und Westhoff Ergebnisse betrieblicher Modellversuche dar. Der Beitrag von Klaudia Hasse gibt einen Überblick über Verfahren der Kompetenzfeststellung in und für Unternehmen und diskutiert deren Verwertbarkeit. Dabei wird auf Beispiele aus Frankreich und Großbritannien, den Niederlanden und Norwegen eingegangen und in das „Instrument for Competence Assessment“ von Lantz und Friedrich eingeführt.

Den Herausgebern ist es mit diesem Sammelband gelungen, die Vielschichtigkeit und Differenziertheit der vorhandenen Verfahren der Kompetenzfeststellung im Betrieb zu veranschaulichen. Deutlich wurde damit aber auch, welche unterschiedlichen Zielsetzungen und Voraussetzungen mit den entwickelten Instrumenten verknüpft sind, wenn sie den heterogenen Bedarf an Kompetenzfeststellung im Betrieb Rechnung tragen wollen. Die Herausforderung für die Zukunft be-



steht möglicherweise darin, traditionelle Verfahren der Kompetenzmessung, wie sie z.B. in Prüfungen stattfinden, und kompetenzorientierte Messverfahren, wie sie in dieser Publikation thematisiert wurden, in einem gemeinsamen Ansatz zu integrieren. Insgesamt ist die Publikation eine gute Grundlage zur Aufarbeitung der aktuellen Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb.

*Brigitte Bosche*

Nühlen, Maria

## **Erwachsenenbildung und die Philosophie**

Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft

LIT Verlag, Berlin 2010, 207 Seiten,  
19,90 Euro, ISBN 978-3-643-10110-5

Das Thema „Erwachsenenbildung und Philosophie“ ist in den Veröffentlichungen der vergangenen Jahre eher vernachlässigt worden. Dabei ist das Thema in mehrfacher Hinsicht theoretisch und praktisch relevant. So sind Begründungen und Leitbilder der Bildungseinrichtungen ohne anthropologische, ethische und bildungsphilosophische Überlegungen wenig überzeugend. Außerdem erleichtern philosophische Reflexionen die biografische Orientierung und Sinnsuche Erwachsener.

Die Autorin Maria Nühlen, die sich als „gelernte Philosophin“ vorstellt (S. 9), beachtet, die Möglichkeiten einer „Bildungsgesellschaft“ philosophisch zu klären und die Frage nach den „Bildungsbedürfnissen des Menschen“ zu beantworten. Es ist ihr Ziel, die „Philosophie im außeruniversitären Kontext“, also auch das Philosophieren im Alltag, wieder aufzuwerten und Philosophie nicht nur als Universitätsdisziplin zu verstehen (S. 19ff.).

Der Untertitel des Buches lautet „Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft“. Im Vordergrund stehen Analysen des geschichtlichen Selbstverständnisses der deutschen Erwachsenenbildung bis zur Wende.

Die ersten Kapitel behandeln die Funktionen und den Auftrag der Philosophie und des Philosophierens. Die Tendenz der Autorin ist eher normativ und zivilisationskritisch: „Wir modernen Menschen (...) gehen mit dem Mainstream und merken nicht, dass es nicht das ist, was wir wirklich wollen“ (S. 18). Aber was wollen wir wirklich?

Das dritte Kapitel behandelt das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, wobei die traditionellen Begriffe „Andragogik“, „Erwachsenenbildung“, „Altenbildung“ und „Weiterbildung“ geklärt werden. Die Verfasserin ist der Meinung, dass der „kulturelle Bildungsauftrag in der Erwachsenenbildung (...) erst langsam gegenwärtig ins Bewusstsein rückt“ (S. 47). Doch für diese Annahme vermisst man empirische Belege. Die „Zielformulierungen in der Theorie“ der Erwachsenenbildung werden nur auf zwei Seiten abgehandelt, wobei Maria Nühlen sich auf einen Überblick von Theodor Ballauff konzentriert, den sie als „den Klassiker der theoretischen Erwachsenenbildung“ bezeichnet (S. 48).

Im vierten Kapitel wird erneut die grundsätzliche Frage nach dem Sinn und Zweck des Philosophierens erörtert: „ob Philosophieren im Denken des Menschen veranlagt ist“, „ob Philosophieren erlernt werden muss“, ob es „nicht für jeden Menschen erlernbar ist“ (S. 66). Anschließend wird die Geschichte der Volksbildung und Erwachsenenbildung aus philosophischer Sicht dargestellt. Dabei werden seit der Epoche der Aufklärung interessante philosophisch-pädagogische Texte und Positionen kommentiert. Relativ ausführlich und informativ wird die Erwachsenenbildung in der DDR (S. 132–162) beschrieben. Kritisch merkt Maria Nühlen an, dass „es bis heute einer Aufarbeitung der DDR-Geschichte der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung in ausreichender Tiefe und Breite (...) bedarf“ (S. 112). Allerdings werden alle vorhandenen Studien zur Erwachsenenbildung der DDR ignoriert. Die Bewertung der Erwachsenenbildung in Deutschland ist eher euphorisch: „Die Geschichte der Volks- und

Erwachsenenbildung ist eine Geschichte der Befreiung der Erwachsenen, betrachtet man es aus ihrer Perspektive (...) Die Erwachsenen emanzipieren sich durch ihre Bildungsarbeit“ (S. 162f.). Um diese These zu belegen, wäre eine Auswertung zumindest einiger empirischer Teilnehmerforschungen wünschenswert.

Der Titel des Kapitels „Visionen, Bildungsgesellschaft“ klingt vielversprechend, enthält aber wenig Neues. Die Aussagen, dass wir „in einer Zeit des schnellen und stetigen Wandels“ leben (S. 185), dass die Welt „für uns unüberschaubar geworden“ ist (S. 186), dass das Bildungsverständnis und das Bildungssystem sozial „verankert“ zu sein haben (S. 187) und dass Erwachsenenbildung eine „Teilhabe am öffentlichen Diskurs ermöglichen will“ (S. 188) sind sicherlich begründet, aber doch allgemein und wenig originell.

Auf der letzten Seite werden einige vage Forderungen für die Zukunft formuliert, z.B.: „Die Analyse des Gegenwärtigen muss zur Bildungsplanung der nahen und fernen Zukunft werden“; „ein systematischer Ansatz in der Erwachsenenbildung kann zur weiteren Entgrenzungs- und Vernetzungsdynamik führen“; „die Wechselbeziehung von gesellschaftlichem Wandel und Erwachsenenbildung muss gesehen und aufgegriffen werden“ (S. 194). Auch hier bleiben konkrete Trends und Perspektiven weitgehend unberücksichtigt. Unbeachtet bleiben auch aktuelle Kontroversen, die dadurch anthropologisch, erkenntnistheoretisch und ethisch interpretiert werden können, z.B. der Streit um die konstruktivistische Lern- und Erkenntnistheorie, die anthropologischen Grundlagen des selbstgesteuerten Lernens, die Modifizierung des Bildungsbegriffs angesichts der Kompetenzdebatte oder die Kriterien eines „PISA für Erwachsene“.

Der Schwerpunkt des Buches von Maria Nühlen ist die Geschichte der Erwachsenenbildung bis zu Beginn der 1990er Jahre. Diese Kapitel sind lesenswert, ebenso wie die Anregungen zum Philosophieren im Alltag. Neuere Literatur kommt zu kurz, ins-

besondere empirische Studien werden vernachlässigt. Zur zentralen „Frage nach der Bildungsbedürftigkeit des Menschen“ (S. 8) sollten die zahlreichen Motivations- und Milieuforschungen ausgewertet werden.

*Horst Siebert*

Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/  
Hartz, Stefanie (Hg.)

### **Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern**

W. Bertelsmann Verlag,  
Bielefeld 2010, 306 Seiten, 306 Seiten,  
29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-4659-4

Das vom Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen in Kooperation mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in den Jahren 2007 bis 2010 durchgeführte Projekt „Kompetenzentwicklung von Lehrenden durch mediengestützte Fallarbeit“ zielte darauf ab, die Kompetenz von Erwachsenenbildnern zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen anhand von authentischen, auf Video dokumentierten Fällen zu entwickeln. Die Besonderheit des Projekts bestand darin, dass nicht nur – in enger Kooperation mit Praktikern – Bausteine für ein modulares, trägerübergreifend einsetzbares Fortbildungsangebot entwickelt, sondern gleichzeitig auch die Akzeptanz dieser Wissen vermittelnden und Handlungen trainierenden Fortbildung empirisch untersucht wurde. Der vorliegende Band gibt einen umfassenden Einblick in die theoretischen Hintergründe der Konzeptentwicklung und in das praktische Vorgehen der Erprobung sowie die Anlage und Durchführung der verschiedenen damit verbundenen Untersuchungen.

Auf der Grundlage von Feldkenntnis und einschlägiger Literatur thematisieren und problematisieren Reinhard Hohmann (KBE) und Josef Schrader (Universität Tübingen) zunächst ausführlich den Bedarf und die An-



gebote für die Fortbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Die Grundlagen und Zielsetzungen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts werden in einem längeren Beitrag von Schrader detailliert erläutert. Entscheidende Anregungen für das Projekt wurden der Lehrerbildung entnommen, vor allem dem von Baumann und Kunter entwickelten Komponentenmodell von Kompetenzen. So entschied man sich für die Entwicklung der Teilkompetenz der Diagnose von Lehr-/Lernsituationen, d.h. der „Fähigkeit, Lehr-/Lernsituationen differenziert zu beschreiben, sie aus verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure zu betrachten und mit Hilfe allgemein-pädagogischer, fachdidaktischer oder pädagogisch-psychologischer Konzepte zu analysieren sowie daraus Erkenntnisse für den Fall und eine Falldiagnose zu gewinnen“ (S.80f.). Die Entscheidung für die Arbeit mit authentischen, digital videographierten Fällen ist von den Theorien des situierten und des problembasierten Lernens geleitet worden. Die Aufbereitung der zweiperspektivisch aufgenommenen Videos in einer computerunterstützten Lernumgebung mit optional zu aktivierenden Links orientierte sich an dem Ansatz der Cognitive Flexibility Theory, die auf Theorieverwendung und Perspektivenübernahme gerichtet ist und eine Selbststeuerung beim Umgang mit dem bereitgestellten Wissensangebot (hier Theorien zur Erfassung der Fälle) ermöglicht. Dem entspricht die Absicht des Projekts, den Fortbildungsteilnehmern zu einem eigenen inhaltlichen Fallverständnis zu verhelfen, ihnen dabei aber bestimmte Formen (differenzierte Beschreibung, Theorieverwendung, Perspektivenübernahme) nahezu legen. Die Verwendung einer computerunterstützten Lernumgebung sollte die Vorteile der Zeit- und Ortsflexibilität bei der individuellen und der Gruppenarbeit mit der (hier noch nicht dokumentierten) Analyse des in Prozessprotokollen aufgezeichneten Verhaltens der Videonutzer verbinden.

Im Anschluss an Schraders Aufsatz sind weitere, ebenso fundierte kleinere Beiträge der Mitarbeitenden des Projekts abgedruckt. Sie

befassen sich mit Konzepten des fallbasierten Lernens in pädagogischen Kontexten (Annika Goetze, Stefanie Hartz), mit der Frage nach den Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen (Annika Goetze) sowie mit der Umsetzung des Fortbildungskonzepts und zu den Aufgaben der Moderatoren (Sabine Digel, Annika Goetze). Den konzeptionellen Grundlagen folgen zwei Beiträge, die die Entwicklung der Lernumgebung vor allem hinsichtlich der technischen und rechtlichen Aspekte (Sabine Digel) sowie hinsichtlich der technischen Anforderungen und Funktionalitäten für Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Blended-Learning-Szenarien (Ralf Olleck) darlegen.

Da das Projekt sowohl die Konzeptentwicklung als auch die Erforschung seiner Akzeptanz und Wirkung umfasst, präsentieren die Projektmitarbeitenden im letzten Teil des Bandes empirische Befunde zu den Erfahrungen der Praktiker bei der Konzipierung, Moderation und Evaluation mediengestützter Fallarbeit (Sabine Digel u.a.), zur Bedeutung von Vorwissen und Vorerfahrung von Lehrenden (Sabine Digel, Josef Schrader, Stefanie Hartz), zur Interaktion bei der Fallarbeit in Gruppen (Sabine Digel) und zur Akzeptanz und Wirkung bei Präsenz- und Blended-Learning-Angeboten (Ralf Olleck). Diesen Aspekten wurde im Rahmen quasi-experimenteller Studien im Feld der von den Projektmitarbeitenden organisierten, soweit wie möglich standardisierten Fortbildungsveranstaltungen nachgegangen, während die Frage nach dem Einfluss möglicher Freiheitsgrade ausgeklammert wurde.

Es bleibt abzuwarten, ob der beträchtliche Aufwand bei der Erstellung und Implementierung des Konzepts auf eine entsprechende dauerhafte und ernsthafte Nachfrage bei dem Gros der in der Erwachsenenbildung tätigen freiberuflich Lehrenden stößt. Eine Antwort ist erst dann möglich, wenn – wie geplant – eine Onlinedatenbank mit Fällen allgemein zugänglich gemacht und ihre Nutzung untersucht wird. Unabhängig davon markieren Projekt und Buch einen für die Erwachsenenbildungswissenschaft

bemerkenswerten und wohl auch folgenreichen Wechsel, der gekennzeichnet ist durch die Wiedergewinnung der Bedeutung des Lehrens und der Rolle von Lehrenden, den Rückgriff auf die aktuelle psychologische Lehr-/Lern- und Schulforschung, ein kooperatives und dennoch abgegrenzt-arbeits teiliges Verhältnis zwischen Forschung und Praxis, eine ausgeprägte Nutzenorientierung auch von Grundlagenforschung, Anschlussfähigkeit an fremddisziplinäre und internationale Diskurse und Standards sowie durch die konsequente Nutzung digitaler Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsformen. Zumindest in jenem Bereich der Lehr-/Lernforschung, der nicht ausgeprägt qualitativ orientiert ist, dürfte es schwer fallen, hinter den von den Verfassern dokumentierten Standards zurückzufallen.

*Sigrid Nolda*